



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

61 | 2020

Le mépris en discours

La perception de mépris chez les élèves : télescopage de valeurs inscrites dans des systèmes idéologiques différenciés entre enseignant·es et élèves

*The Perception of Contempt among Students: Telescoping of Values Incribed in
Different Ideological Systems between Teachers and Students*

Christina Romain, Véronique Rey et Nolwenn Lorenzi Bailly



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/7754>

DOI : 10.4000/lidil.7754

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-195-9

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Christina Romain, Véronique Rey et Nolwenn Lorenzi Bailly, « La perception de mépris chez les élèves :
télescopage de valeurs inscrites dans des systèmes idéologiques différenciés entre enseignant·es et
élèves », *Lidil* [En ligne], 61 | 2020, mis en ligne le 02 mai 2020, consulté le 02 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/7754> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.7754>

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2020.

© Lidil

La perception de mépris chez les élèves : télescopage de valeurs inscrites dans des systèmes idéologiques différenciés entre enseignant·es et élèves

The Perception of Contempt among Students: Telescoping of Values Incribed in Different Ideological Systems between Teachers and Students

Christina Romain, Véronique Rey et Nolwenn Lorenzi Bailly

1. Introduction

- 1 Dans une dimension sociale, O. Voirol (2015), à partir des travaux de A. Honneth (2006), identifie trois formes de non-reconnaissance : la relation asymétrique qui traite un individu comme l'objet d'un mépris explicité ; l'invisibilité par laquelle ce même individu est traité cette fois-ci comme un être non existant ; la remise en cause du caractère humain de l'individu devenant alors une chose, un objet. Ainsi, se percevoir méprisable tout autant que percevoir l'autre comme méprisable (Searles, 2008) rend compte d'un certain état de la société. Au XIII^e siècle, *mépris* renvoie à la faute et au tort, pour prendre, un siècle plus tard, son acception moderne définie comme un « sentiment qui fait juger une personne, une chose, indigne d'égards, d'estime » (Rey, 2012, p. 2073). Son autre sens, soit l'attitude « d'une personne qui s'élève au-dessus de ce qui est recherché ou redouté par les autres » (*ibid.*), n'apparaît qu'au XVI^e siècle. De fait, il apparaît que le mépris renvoie au système de valeurs qui fonde les relations interpersonnelles.
- 2 Dans le contexte de l'interaction pédaogo-didactique, les travaux sur les violences scolaires, symboliques et institutionnelles menés ces dernières années (Debarbieux,

2008 ; Prairat, 2009 ; Robbes, 2010 ; Nordmann, 2013 ; Casanova & Pesce, 2015) démontrent toute la complexité de la relation pédagogique, entre bienveillance, apprentissage et recherche d'autorité. Dans ce cadre, le mépris peut apparaître comme polémique à l'égard d'autrui. Il nous faut alors avancer par étape pour circonscrire cet objet. Le mépris peut être verbal ou non verbal ; il peut être porté par une mimogestualité. Mis en acte de discours indirect, il manifeste la prise de pouvoir sur autrui, constitutif potentiellement d'une grande violence. Le mépris, source destructrice, vise à rabaisser autrui à travers sa personne, ses valeurs et ses idéaux, nuit à la relation et porte une volonté de dépréciation.

- 3 Dans une dimension interpersonnelle, en linguistique interactionnelle, J. Rivière (1972, p. 30), citée par Moïse, Meunier et Romain (2015, p. 90), désigne comme mépris un « mécanisme utile et répandu nous permettant de supporter les déceptions sans nous mettre en colère ». Ainsi, s'il pose le contempteur ou la contemptrice comme supérieure à la personne méprisée, le mépris peut aussi être considéré comme un mécanisme de défense qui permet de se protéger d'éventuelles frustrations. La production du mépris intervient donc du fait d'un manque ressenti, d'un devoir non accompli. On comprend sa valeur interpersonnelle destructrice, au-delà d'une seule rupture strictement interactionnelle, s'il réveille chez le ou la méprisée le sentiment d'être méprisable (Moïse, Meunier & Romain, 2015).
- 4 Dans cet article, nous questionnons non pas le mépris en tant que tel, mais sa perception chez certain·es élèves à travers l'interaction pédago-didactique, alors même que l'enseignant·e n'identifie pas sa production comme méprisante. Peut-on d'ailleurs parler de mépris en situation scolaire ? Cette question peut sembler délicate dans un contexte d'enseignement-apprentissage où la relation entre professeur·e et élèves repose sur une relation asymétrique et vise un modèle à atteindre par l'élève sous la direction et l'accompagnement de l'enseignant·e. Cela conduit d'ailleurs traditionnellement les enseignant·es à produire un certain nombre d'actes de condamnation à l'adresse des élèves. Si ces actes peuvent être perçus comme menaçants pour l'élève, ils sont néanmoins admis dans le contexte de l'interaction pédago-didactique et ne sont donc pas considérés comme du mépris par les enseignant·es. Et pourtant, ils peuvent être perçus comme tel par les élèves. C'est ce que nous avons pu observer lors d'une recherche portant sur les interactions pédago-didactiques en classe entre des enseignant·es néo-titulaires et leurs élèves. Certain·es élèves, dans des classes d'écoles élémentaires et de collèges issus d'établissements scolaires des Bouches-du-Rhône et classés Réseau d'éducation prioritaire, se considèrent comme méprisé·es par leurs enseignant·es. Nous avons donc cherché à comprendre pourquoi et comment ces élèves perçoivent certains comportements verbaux produits par les enseignant·es comme du mépris à leur encontre et comment les enseignant·es perçoivent ces mêmes productions.
- 5 Afin de conduire cette étude, nous comparerons les représentations des enseignant·es et celles des élèves à l'aune de la régulation par l'enseignant·e des tensions verbales. Pour cela, nous convoquerons les indicateurs d'analyse suivants :
 - l'incrimination de l'élève ;
 - la forme de la tension verbale véhiculée par l'enseignant·e (voir les travaux sur la description de la montée en tension verbale de Moïse, Auger, Fracchiolla & Romain, 2008 ; Auger, Moïse, Fracchiolla & Romain, 2010 ; Fracchiolla, Moïse, Romain & Auger, 2013). Nous utiliserons ici la modélisation de la montée en tension verbale en classe proposée par

Romain et Rey (2017) qui distinguent *la tension fulgurante* (injonction ; ex. « tais-toi ! »), *la tension à effet de polémique* (argumentation visant une axiologie négative, à charge de discrédit voire de disqualification d'autrui ; ex. « tu es encore en retard », énoncé adressé à un élève qui arrive régulièrement en retard en classe), *la tension argumentative* (argumentation visant la réparation du différend par co-énonciation [Rabatel, 2012], coopération orientée vers un à venir commun entre les interactant·es ; ex. « D., tu dois écouter ce que j'explique. C'est important d'écouter ce que j'explique car ensuite vous en aurez besoin pour comprendre et réaliser l'exercice », énoncé adressé à un élève qui n'écoute pas l'enseignante), *la tension contournée à visée de coopération* (argumentation implicite ; ex. « M. écoute bien ce que j'explique on aura besoin de toi pour l'exercice », énoncé adressé à un élève qui est en train de regarder par la fenêtre alors que l'enseignante explique le cours) et *la tension contournée à visée d'effet polémique* (*effet de polémique* implicite ; ex. « donc tu l'as pas touché ! tu l'as pas touché ! donc il s'est fait mal tout seul », énoncé adressé à un élève qui dit ne pas avoir frappé un élève, qui lui-même dit avoir été frappé par celui-ci) ;

- le ménagement (ou pas) des menaces portées à la face (Brown & Levinson, 1987).

- 6 C'est dans cette perspective que nous interrogerons la production verbale de l'enseignante perçue comme méprisante par l'élève et que nous la confrontons au regard de l'enseignant·e même : qu'est-ce qui est perçu par l'élève comme du mépris à son égard ? Quelles représentations les enseignant·es ont de ce qui est perçu comme mépris par les élèves ? Existe-t-il une corrélation entre la perception de mépris et la forme de régulation de la montée en tension verbale convoquée par l'enseignant·e ?

2. Spécificités et contraintes du corpus

- 7 Notre corpus est constitué d'interactions verbales et d'entretiens que nous avons conduits auprès de classes allant de la petite section de maternelle à la fin du lycée dans le cadre de la dernière année de formation initiale de professeur·es stagiaires. En effet, ces néo-enseignant·es sont considérés dans leur première année d'exercice comme stagiaires au sein de leur établissement d'affectation et suivent à ce titre une formation à l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) correspondant à leur deuxième année de master. Nous sommes intervenues au sein de cette formation dans le cadre d'un module portant sur une douzaine d'heures de suivi et de retours sur la pratique de ces professeur·es néo-titulaires. C'est donc à titre de formatrices-chercheuses que nous avons accompagné ce groupe. Les enregistrements et les entretiens faisaient partie de leur année de formation. Le suivi portait spécifiquement sur la conduite des interactions verbales en classe avec pour objectif l'élaboration d'une relation interdiscursive favorable aux apprentissages. L'objet du travail était de mettre en place un cadre interactionnel bienveillant. C'est dans ce contexte spécifique que nous avons suivi, durant l'année universitaire 2018-2019, un groupe de 45 enseignant·es. Tout·es étaient d'accord pour être filmés ou faire l'objet d'enregistrements audio lors de leurs cours pendant une durée d'une heure et pour réaliser des entretiens sur le déroulé de ces séances quelques jours après leur réalisation. Notre rôle était de les accompagner dans leur cheminement réflexif sur leurs pratiques interactionnelles. Si ce travail reposait exclusivement sur l'étude des observations réflexives des enseignant·es à distance de leurs échanges, il nous a néanmoins conduites à recueillir les retours de certaines élèves de six de ces

différentes classes. C'est à cette occasion que nous avons observé une différence entre le contenu de la production verbale des enseignant·es et sa réception par les élèves : certaines élèves considéraient comme méprisante l'attitude de l'enseignant·e alors même que le mépris n'était pas caractérisé dans la production verbale. Lors des échanges conduits auprès des élèves, il s'est avéré que la perception du mépris apparaissait lorsque le ou la professeure référait à un tort ou une faute de l'élève, qui se perçoit alors dépréciée ou rabaissée ; il ou elle « ne compte pas » ou « n'en vaut pas la peine » et se perçoit comme indigne d'égards car l'enseignant·e lui « parle mal », sans ménagement. En d'autres termes, il s'avère que la perception de mépris intervient dans des actes de condamnation de la face de l'élève. La présence d'impolitesse (de menace) apparaît alors déterminante. Nous avons donc choisi de porter notre attention sur le repérage de ce qui est perçu comme mépris dans le discours d'une enseignant·e envers une élève.

- 8 Dans le cadre de cette formation, nous devions confronter les enseignant·es à des montées en tension verbale dont ils ou elles avaient été les protagonistes. Ces montées en tension étaient choisies par les enseignant·es afin de pouvoir discuter de leur émergence et de leur résolution. Nous avons aussi eu la possibilité d'échanger avec les élèves sur ces montées en tension verbale de façon informelle pendant la récréation. À cette occasion, certaines élèves ont identifié des interventions des enseignant·es comme méprisantes. Nous avons alors demandé aux enseignant·es leurs propres perceptions et analyses de ces échanges en tension. C'est à partir de ces retours que nous avons fait le choix d'analyser ici les différentes formes de perception du mépris présentes dans les interactions verbales en les comparant au retour réalisé par les enseignant·es. Nous les avons ainsi catégorisées en fonction des contextes dans lesquels la perception de mépris a été établie.

3. Comment s'actualise la perception de mépris chez les élèves à travers les interactions verbales en classe ?

- 9 Sur un total de 45 interactions verbales recueillies sur une durée d'une heure de cours, six ont fait l'objet d'échanges entre chercheuses et élèves (une classe de CE1/CE2, une classe de CE2, une classe de CM1, deux classes de 6^e et une classe de 5^e). Nous avons observé quelles étaient les interactions qui avaient donné lieu à la perception du mépris et cherché à identifier leurs éléments constitutifs. Pour cela, nous avons examiné le type de montée en tension verbale qui était convoqué. Nous avons d'abord identifié l'existence d'un effet perçu comme méprisant par l'élève de la parole de l'enseignant·e. Nous l'avons alors confronté à la forme prise par la régulation de la tension verbale tout autant qu'à la représentation que l'enseignant·e s'est faite de cet échange. Nous avons ainsi pu observer deux perceptions distinctes de mépris chez les élèves, perceptions qui se distinguent aussi par le cycle scolaire d'appartenance des élèves.

3.1. Passif interactionnel et ressentiment : perception de mépris par discrédit offensif au cycle 4

- 10 Voyons d'abord sur quoi repose la perception du mépris chez les élèves du quatrième cycle.

3.1.1. La perception de mépris à travers la montée en tension verbale

- 11 Dans une première série d'extraits du corpus, la forme de la montée en tension verbale employée est principalement la fulgurance ou celle à effet de polémique. On appelle *violence verbale fulgurante* la réalisation d'actes de langage directs qui touchent l'élève et dont l'objectif est de le ou la blesser, de l'attaquer, de l'humilier — en somme d'asseoir un statut hiérarchique supérieur conduisant à un jugement dépréciatif. La face de l'élève est alors menacée. Dans les deux niveaux considérés, classes de 6^e et de 5^e, on observe des séries d'ordres, d'injonctions de faire telles que « assieds-toi », « tais-toi », « travaille ». Ces injonctions peuvent également être assorties d'éléments à effet de polémique comme « A. assieds-toi *comme il faut* » ou encore « tiens-toi *correctement* ». On bascule alors dans une forme de montée en tension verbale à effet de polémique visant le discrédit de l'élève : l'enseignante formule des arguments à charge de l'élève ou, à tout le moins, convoque une axiologie négative à son encontre. Ces procédés sont utilisés à l'adresse d'élèves qui n'écoutent pas, s'agitent ou encore qui bavardent « *au lieu de travailler* ». Les enseignantes s'accordent sur le fait que ces attitudes sont « récurrentes » et renvoient à un passif interactionnel péjoratif pour l'élève. Cela les amène à utiliser la fulgurance, voire l'effet de polémique, du fait de l'exaspération ressentie (verbalisée lors de l'entretien) par la répétitivité de ce type de situation. Les enseignantes usent alors de leur statut pour enjoindre à l'élève de faire ou d'être et jugent sa faute, son tort. Plus largement, ces procédés discursifs réfèrent à un corps social discipliné (Mabilon-Bonfils, 2014 ; Lorenzi, 2015), rêvé peut-être, processus d'apprentissage du respect de l'ordre social, du respect à la loi selon une norme scolaire entendue. Corps social auquel l'élève ne peut se soustraire sous peine de sanctions. Les enseignantes en réfèrent à une violence verbale symbolique, à la norme qu'elles cherchent à atteindre et souhaitent que les élèves atteignent. Du côté des élèves, en réception, la perception de mépris est au rendez-vous. On observe ainsi un conflit entre le système interactionnel mis en place par les enseignantes et sa remise en cause par les élèves. Si les enseignantes se focalisent sur le comportement et son historicité, les élèves se focalisent sur l'objet même de la tension : « je voulais juste poser une question », « je devais lui dire », « il n'a pas voulu que je parle », « je devais juste donner le papier », « elle abuse », « il sait qu'on peut rien faire ». Dans la perspective interactionniste qui est la nôtre, nous considérons ici la menace à la face de l'élève. Attaquée voire humiliée, il ou elle se perçoit alors comme méprisée et l'exprime en entretien : « elle s'en fout de nous/ elle nous écoute jamais », « on n'en vaut pas la peine », « dans tous les cas/ on peut rien faire/ en fait il nous aime pas/ il nous méprise tout le temps ». La forme de régulation prise par la montée en tension verbale est donc perçue comme un acte de mépris alors même que les enseignantes se focalisent sur l'historicité du comportement des élèves : « c'est toujours la même chose avec eux ». Les enseignantes sont prises dans un jeu d'interactions verbales générant une rupture du ménagement de la face de l'autre qui, par ricochet, produit en réception, du côté des élèves, un effet de mépris. Nous posons ainsi que la perception de mépris émerge dans

un contexte d'impolitesse linguistique. Autrement dit, l'absence de ménagement des faces, de politesse linguistique donc, est un des éléments véhiculant cette perception de mépris. L'élève se percevant comme rabaissée, dépréciée, sa face interactionnelle est atteinte. On a surtout observé ce phénomène lorsque les remontrances sont fréquentes et régulières. Chez des enseignantes adoptant une régulation argumentative de la tension verbale, on ne relève dans aucun commentaire des élèves de perception de mépris.

- 12 Prenons les deux exemples suivants, qui allient fulgurance, par exemple « assieds-toi... tais-toi et travaille », « tu te tais ! », et effet de polémique¹, par exemple « comme il faut » (l'élève n'est pas assis correctement et il discute, ce qui l'empêche de travailler), « toujours au crayon le travail d'écriture ! » (l'élève a posé une question concernant le matériel à utiliser, question à laquelle l'enseignante répond en se référant à l'activité elle-même, déjà réalisée et dont la réponse est censée être connue de l'élève) :

Exemple 1² : en classe de 6^e A

P : [...] on écrit les deux qui vont ensemble ensuite on saute une ligne + on écrit les deux autres qui vont ensemble + on saute une ligne et on écrit les deux dernières qui vont ensemble

[...] D. assieds-toi comme il faut + tais-toi et travaille

Exemple 2 : en classe de 6^e B

P : alors vous allez me faire la fiche d'écriture + vous avez jusqu'à ce que ça sonne pour la faire.

Plusieurs E. : ouais !

P : non ! + il (ne) reste pas beaucoup de temps avant que ça sonne donc je veux le silence complet.

S : [...] on le fait au stylo ?

P : tu te tais au crayon ! toujours au crayon le travail d'écriture !

- 13 Dans le premier exemple, l'injonction du corps « prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe » (Millet & Thin, 2006, p. 2) est caractéristique de la normalisation d'un seul et même corps qui s'est imposé en classe ; un corps qui ne peut être en mouvement à l'inverse de celui de l'enseignante, fait social révélateur de la relation inégalitaire entre enseignante et élèves. L'enseignante le confirmera lors de l'entretien : « Je trouve cette utilisation très bien convenir à la situation. » Selon elle, l'injonction d'être et de faire est la seule option discursive pour obtenir un corps dressé qui constitue pour elle la norme. Le tort de l'élève est relevé, sa dépréciation est présente et l'absence de ménagement de sa face n'est pas contredite par l'enseignante, qui le juge par-là indigne d'égards. Le mépris perçu par l'élève est de l'ordre du symbolique, voire de l'idéologique. L'enseignante le réprimande car il ne satisfait pas à ses attentes. Ces dernières sont alors perçues comme relevant de l'idéologique, c'est-à-dire comme référant à un comportement type, normé, attendu de l'élève par l'enseignante. L'élève est pensé et perçu au sein d'un groupe et non dans son individualité, mais comme un tout, comme appartenant à un groupe se devant d'être homogène, et est finalement non libre de s'exprimer singulièrement. L'élève perçoit du mépris dans l'intervention de l'enseignante car il se perçoit lui-même dans son individualité, sa singularité « je n'avais pas de gomme/ il me fallait une gomme », « c'est toujours comme ça... on peut rien faire », « elle nous méprise ».
- 14 Dans ces exemples, on observe la réalisation d'une forme discursive perçue comme méprisante qui remet en question le système de valeurs même des enseignantes. Si elles désapprouvent le comportement ou la question de leur élève, celui-ci ne comprend pas cette désapprobation et la perçoit comme méprisante ; elle est qualifiée

d'abus de pouvoir. Cette perception de mépris se traduit discursivement par la formulation d'une injonction de (ne pas) faire, constitutive d'une montée en tension verbale unilatérale. Cette stratégie, perçue par l'élève comme un jugement méprisant à son égard, voire à celui de son groupe classe, vise au contraire pour l'enseignante du premier exemple à rétablir le comportement attendu, à « faire taire » l'élève afin à la fois de lui rappeler son rôle d'élève et de conduire sa gestion de classe dans le sens voulu (« j'ai besoin de terminer de parler/ quand je parle/ ils savent qu'ils doivent m'écouter »). On assiste alors à un conflit de valeurs. Ce mépris est constitué en perception par la condamnation dont il rend compte, mais aussi par la convocation du défaut de respect des règles de fonctionnement de la classe. Comme nous le verrons plus loin dans le retour de l'enseignante, sa colère et son désaccord face au comportement de l'élève sont prégnants. Son jugement prend sa force dans la relation asymétrique qui l'unit à ses élèves et naît de la faute ou du tort dont est jugée l'élève. Tort ou faute qui répond d'une récurrence, d'une historicité interactionnelle rendant compte de la répétitivité de l'action ou du comportement qui fait l'objet d'une perception de mépris par l'élève. Surtout, on observe que cette perception est alors systématiquement constituée par la qualification péjorative du faire ou de l'être de l'élève. On est dans le cas typique de « boucle communicative » (Bleton, Pons & Rey, 2018).

3.1.2. Représentation chez les enseignantes du moteur de la tension qui conduit à la perception de mépris du côté des élèves

- 15 Lors des entretiens, ces trois enseignantes évoquent différentes causes explicatives à la forme adoptée par leur régulation de la tension verbale. Surtout, toutes s'accordent sur la nécessité de sa réalisation à dominante fulgurante, comme le montre l'entretien conduit avec l'enseignante de 5^e qui rappelle ses propres attentes : « lorsque le professeur parle, revient sur un point, on ne l'interrompt pas... pour pouvoir terminer l'énoncé », la nécessité d'intervenir pour réguler le comportement (« il était nécessaire de faire comprendre à l'élève qu'il n'avait pas un comportement adéquat ») et que cette régulation intervienne « rapidement et sans négociation ».
- 16 L'analyse réflexive conduite par les enseignantes citées renvoie à deux causes potentiellement explicatives d'un discrédit à la perception méprisante. La première est commune dans leur référence à un système de valeurs (« un cadre ») qu'elles perçoivent comme non respecté, voire non partagé par les élèves. La seconde repose sur une absence d'évaluation positive de l'élève (à travers son non-respect des règles) qui se trouve être motivée par du ressentiment. Les enseignantes convoquent un rappel du passif interactionnel qui les unit à leurs élèves afin de rendre compte d'événements similaires, et cela est mis en avant avec exaspération et agacement, comme dans les extraits suivants :

En entretien : enseignante classe de 6^e A

P. : [...] une même attitude/ avec un autre élève/ n'aurait peut-être pas débouché sur une série d'ordres ++ avec du recul/ je trouve cette utilisation très bien convenir à la situation/ je sais qu'un autre procédé/ n'aurait pas eu le même impact sur cet élève ++ certains élèves ont besoin d'un cadre qu'ils n'ont pas à la maison ++ j'aurais pu essayer de le tourner de manière plus agréable pour l'élève/ mais il ne se serait pas mis au travail

En entretien : enseignante classe de 6^e B

P. : j'interpelle S. [...] car les élèves devraient savoir/ que le travail d'écriture

s'effectue toujours au crayon gris + nous le leur rappelons à chaque fois que nous faisons ce travail ++ or/ certains me posent tout de même la question/ ce qui finit par m'exaspérer/ car j'ai l'impression qu'ils n'écoutent pas les consignes et qu'ils ne regardent pas ce qui est inscrit au tableau ++ j'écris toujours au tableau s'il faut utiliser le stylo ou le crayon

[...]

nous devons apprendre les limites aux enfants/ et les familiariser avec le cadre scolaire

- 17 On observe que le ressentiment³ (« nous le leur rappelons à chaque fois... or certains me posent tout de même la question/ ce qui finit par m'exaspérer... ») renvoie, dans une certaine mesure, à une forme de logique de domination de l'enseignante (du monde de l'école) sur l'élève qu'elle doit éduquer (« nous devons apprendre les limites... les familiariser avec le cadre scolaire... »), ce qui renvoie à un discrédit des familles de ces élèves (« certains élèves ont besoin d'un cadre qu'ils n'ont pas à la maison »). Cette domination résulte d'un affrontement entre deux mondes qui interprètent ou croient interpréter différemment une même situation partagée (voir les travaux sur le ressentiment de Bernard Barbeau, 2015). Plus exactement, ce ressentiment renvoie dans nos exemples à l'affrontement de deux points de vue situés dans le même cadre institutionnel : l'importance de respecter les règles pour les enseignantes et sa moindre portée pour l'élève. Le mépris perçu par l'élève est pris dans la dynamique du ressentiment des enseignantes, alimenté par une histoire interactionnelle négative et par la dépréciation et le rabaissement de l'élève, jugée sans ménagement. Par ressentiment, nous entendons donc une certaine forme de rancœur, conséquence des préjudices subis par les enseignantes en tant que garantes du cadre fonctionnel de la classe et de ses règles. Elles disent se heurter régulièrement à un non-respect des règles par les élèves, ce qui les conduit à manifester leur animosité et leur intolérance face à ce type de comportement. De ce ressentiment, de cette régulation de la relation interdiscursive avec leurs élèves, émerge alors, en réception interactionnelle, la perception de mépris chez les élèves, qui s'envisagent alors comme indignes d'égards et d'estime de la part des enseignantes. Ainsi, on peut observer que lorsque les enseignantes convoquent le ressentiment dans leur analyse réflexive de la tension verbale, elles confirment leurs usages discursifs.

3.2. Rupture interactionnelle et frustration : perception de mépris par disqualification défensive au cycle 3

- 18 Penchons-nous maintenant sur la perception du mépris chez les élèves du troisième cycle.

3.2.1. Perception de mépris à travers la montée en tension verbale

- 19 Dans le premier extrait que nous allons évoquer, les élèves réalisent un exercice et l'enseignante passe dans les rangs pour vérifier leur travail et répondre aux questions. Elle est amenée à intervenir face à deux élèves qui parlent. L'enseignante est d'abord implicitement potentiellement polémique. Elle recourt à l'ironie en soulignant le comportement non approprié qui doit cesser (« vous avez fini ? », elle pose ainsi une question qui n'en est pas une, il ne s'agit pas de leur demander s'ils ont fini, mais de les interrompre), la dimension indirecte de la remontrance est présente : l'enseignante ne leur laisse pas le choix de finir de parler, elle leur enjoint de s'arrêter. Ensuite, elle

émet un reproche à l'adresse de ces mêmes élèves (« alors au travail au lieu de parler E. et M. »). Puis, suite à leurs interventions respectives, la tension verbale vise un effet de polémique puisque l'enseignante discrédite, voire disqualifie, le comportement des élèves en le comparant à celui d'un bébé (« les stylos c'est pas fait pour être dans la bouche », « M. c'est pas la peine de boudier et pleurer dès qu'on te dit un truc + t'es plus un bébé »), et enfin à nouveau fulgurante (« vous vous mettez au travail »).

Exemple 1 : en classe de CE2

P : ah j'arrive alors + tu as un stylo rouge ? ++ mais tu n'as fait que la première question ++ faut aussi faire la suite ++ A. ET L. ++ vous avez fini ?/ alors au travail au lieu de parler E. ET M.

E : je lui avais prêté un stylo un stylo et il le met comme ça

M : mais qué ++ mais non + je l'ai mis comme ça

E : alors j(e)' (n') ai pas envie de lui re-prêter

P : M. + les stylos c(e)' (n')est pas fait pour être dans la bouche

M : mais non je (ne) l'ai pas mis dans la bouche + je l'ai mis là

E : mais non tu l'as mis comme ça

P : M. c'est pas la peine de boudier et pleurer dès qu'on te dit un truc + t'es plus un bébé + vous vous mettez au travail

- 20 La disqualification portée sur l'élève (« c'est pas la peine... t'es plus un bébé ») est susceptible d'atteindre l'intégrité de sa posture, et c'est ce que l'on a pu observer lors des entretiens : « je (ne) suis pas un bébé/ je (ne) pleurais pas », « elle (n') a pas voulu nous écouter », « moi je voulais lui dire/ mais elle ça (ne) l'intéresse pas », « c'est la maitresse/ elle a toujours raison/ bah elle en profite aussi ». On est ici dans une perception proche du rabaissement ; l'élève est identifié comme étant en tort et comparé à un bébé devant ses camarades, et il perçoit cela comme une attaque exagérée qu'il assimile à un abus de pouvoir, à une domination de l'enseignante. Le mépris n'est pas nommé en tant que tel dans les interventions des élèves, mais ses éléments définitoires l'évoquent : l'élève souligne la supériorité de l'enseignante qui refuse d'entendre sa parole, profère des remarques humiliantes, ridiculisantes et rabaisantes devant la classe et met en tort l'élève. Il est ainsi atteint à la fois dans son territoire d'élève et dans son territoire plus intime, dans sa dimension narcissique. Nous observerons des réactions similaires chez les élèves de deux autres classes.
- 21 Ainsi, en CM1, un enseignant est en train de faire l'appel du matin lorsqu'il arrive au nom de M. C'est à cet instant qu'un autre élève intervient pour dire que M. se cache. Celui-ci se redresse et répond alors présent à la prononciation de son nom. L'enseignant réagit en incriminant le comportement infantile de M. :

Exemple 2 : en classe de CM1

E : présent

P : très bien + M.

E : il s'cache

M : présent

P : M. t(u)' (n')es plus en petite section t(u)' (n')as plus besoin de te cacher + A.

A : présent

- 22 En entretien, M. se dit « blessé », il affirme qu'il ne se cachait pas, « je ne voulais pas me cacher/ pour quoi faire ? », mais qu'il bougeait « simplement » et que son camarade « a raconté n'importe quoi » et que « le maitre l'a cru/ comme d'habitude », ajoutant encore « dans tous les cas/ il s'est moqué de moi ». La perception de mépris est à nouveau constituée, sans être à nouveau citée, par la disqualification de l'élève dans sa maturité, dans son intégrité. La personne de l'élève est atteinte, et non seulement son action : « t(u)' (n')es plus en petite section ». On est, ici encore, dans une condamnation

de l'être qui vise à essentialiser l'élève, à le catégoriser. Cette disqualification du sujet est réalisée par une tension à effet de polémique indirecte. Il s'agit d'une déclaration qui est perçue par l'élève comme méprisante puisque son comportement est condamné : il est comparé explicitement à un élève d'une plus petite classe, qui plus est d'une classe maternelle, car « il se cache ». L'enseignant le disqualifie vis-à-vis de lui-même et de ses camarades.

- 23 Tout comme dans l'extrait précédent, l'enseignant cherche ici à changer un comportement, à en intégrer un nouveau lié au niveau scolaire lui-même. Ainsi, dans ces deux extraits, on observe que les élèves perçoivent le mépris lorsque l'enseignant pointe le tort de l'élève par une formulation à effet de polémique, exagérée, ironique, voire moqueuse. Tout cela se produisant sans ménagement, sans atténuation des menaces portées à la face de l'élève qui est « dénoncé » dans son comportement par un autre élève auquel l'enseignant octroie tout son crédit.

3.2.2. Représentation chez les enseignant-es du moteur de la tension qui conduit à la perception de mépris chez les élèves

- 24 L'entretien a conduit l'enseignante de CE2 à préciser :

En entretien : enseignante de CE2

P. : cet élève se met souvent à pleurer quand il sait qu'il est en tort/ pour ne pas se faire disputer/ cela arrive souvent/ ce qui explique ma phrase + j'essaye depuis plusieurs semaines de lui faire comprendre qu'en CE2/ il n'a plus à avoir une attitude comme celle-ci/ de plus/ les autres élèves commencent à être agacés par ce comportement

- 25 Cet extrait est révélateur de l'effet groupe-classe déjà évoqué. Une enfant qui pleure est une enfant qui exprime des émotions, qui dit quelque chose de la situation discursive qu'il/elle est en train de vivre. Or, le cadre institutionnel de la classe, dans la mesure où il ne considère pas l'élève dans son individualité, empêche toute manifestation des émotions, pourtant point principal de la gestion de conflit. « Il n'a plus à avoir une attitude comme celle-ci » : ces propos rendent compte d'une représentation inflexible de la part de l'enseignante de ce que doit être un groupe classe, celui d'un profil homogène qui participe d'une bonne organisation. Rien n'indique qu'il est interdit de pleurer à partir d'un certain âge, si ce n'est, encore une fois, la volonté de dresser un seul et même corps social discipliné dans lequel l'individualité n'existe pas. Cette violence institutionnelle (Nordmann, 2013 ; Lorenzi, 2015) participe finalement à la perception de mépris du côté de l'élève. Dans un contexte similaire, l'enseignant de CM1 incrimine à son tour le comportement infantile d'un de ses élèves pendant l'appel du matin et le généralise à d'autres comportements du même ordre :

En entretien : enseignant classe de CM1

P. : il est nécessaire de booster les enfants/ en leur faisant comprendre qu'ils ont passé une étape/ et que pour ne pas régresser/ ils ne doivent plus avoir certains comportements/ plus infantiles/ ils doivent apprendre à respecter les règles de la classe + mais pour certains c'est plus difficile/ pour peu qu'il n'y ait pas beaucoup de règles chez eux/ pour peu qu'ils n'aient jamais fréquenté une structure d'accueil collectif/ je dois/ pour instaurer mon cadre/ je dois sans cesse répéter/ comme à des bébés

- 26 L'analyse réflexive conduite après l'interaction par ces deux enseignant-es renvoie à deux causes de disqualification qui sont perçues comme méprisantes par les élèves

concernés : une première cause qui consiste à aider les élèves à grandir, à gagner en maturité et une seconde qui consiste à leur inculquer un système de valeurs (« un cadre », « des règles ») qui n'est « pour certains » pas partagé par les familles des élèves (« chez eux »). On touche ici à la violence symbolique, à la fois menace et cause de la dépréciation de l'élève et, en retour, mépris qu'il ou elle peut ressentir.

- 27 On observe finalement que lorsque l'enseignant·e réécoute et analyse ses choix discursifs, il ou elle n'en apparaît pas pleinement satisfait·e. Il ou elle explique ses choix par les émotions qui le ou la submergeaient et finalement son retour sur ses pratiques le ou la frustre, laissant paraître du regret, comme on peut le constater dans l'exemple suivant :

En entretien : enseignante classe de CE1/CE2

P. : ce matin là/ des CE2 ont oublié leurs trousse/ leurs livres/ ce qui me fait perdre du temps/ alors que les CE1 sont alors inactifs et donc bavardent ++ j'essaie de réagir/ assez rapidement/ car je sais pertinemment que/ sans travail/ les CE1 peuvent rapidement devenir ingérables + et que/ ce temps que je prends pour chercher des stylos ou trousse de substitution/ est en réalité normalement réservé aux CE1 ++ et que cela risque donc de tout décaler ++ d'autant que cette séance fait suite à une discussion avec ma mon binôme/ qui me demande justement de faire plus de mathématiques ++ bref/ c'est un moment où pour diverses raisons/ je suis déjà en tension
[...]

je ne suis donc pas dans l'explicite/ mais plutôt dans le stress et la précipitation [...] en réalité dans mon langage/ je me montre sèche et ironique/ je m'énerve
[...] Bref toutes ces informations à gérer/ me mettent en tension/ et je me mets donc facilement en colère/ d'où l'interjection de cet élève
[...] en réalité je m'énerve pour des raisons annexes et je dois être à l'avenir plus vigilante pour ne pas me laisser parasiter/ par tous ces facteurs extérieurs/ et gérer à sa juste valeur le problème

- 28 Lorsque l'enseignant·e évoque sa frustration, il ou elle n'assume pas le recours à son usage discursif. Ainsi, dans cet exemple, l'enseignante adopte une attitude méprisante envers les élèves concernées par sa remontrance, elle les considère dans leur tort, en les dépréciant, en les jugeant indignes d'égards et finalement en ne ménageant pas leur face « non je ne veux pas savoir ». Surtout, la frustration apparaît dans les retours sur les pratiques des enseignant·es et notamment à travers l'évocation de leurs émotions. La frustration, en tant que réponse émotionnelle à l'opposition ressentie, est liée à l'insatisfaction face à leurs propres choix discursifs.
- 29 Tout à la fois en colère et déçu·es par le comportement de leurs élèves, les enseignant·es se perçoivent comme frustré·es pendant l'échange (les élèves « ne connaissent toujours pas les règles » ou plus exactement « ne les appliquent toujours pas ») et à posteriori à travers l'analyse de leurs propres choix discursifs pour réguler ces formes d'échanges qu'ils ou elles n'évaluent pas positivement du fait « des tensions et du stress » ressentis pendant l'échange lui-même. Ils ou elles ne sont alors pas satisfait·es de leurs propres choix qu'ils ou elles expliquent par leur ressenti. Ainsi l'enseignante de CE2 déclare :

P. : en tant qu'enseignante/ je dois apprendre à l'élève à contrôler ses émotions/ mais je dois savoir d'abord contrôler mes propres émotions/ les principales causes que je mettrais en avant lorsque je perds patience/ c'est que je suis fatiguée et/ du coup/ irritable

L'enseignant de CM1 tempère à son tour son choix discursif :

P. : je pourrais tout à fait le prendre à part/ lorsque nous sortons de classe/ et lui expliquer cela plus calmement + peut-être que cela lui permettrait de mieux comprendre son comportement/ et ce que j'attends de lui en classe

- 30 Au final, les tensions physiques et le stress évoqués par les enseignant·es favorisent les tensions verbales successives qui les ont conduit·es à un comportement perçu comme méprisant par les élèves. Ces dernières n'évoquent pas le mot *mépris*, mais décrivent ce qu'ils ou elles ressentent ou perçoivent de la parole de l'enseignant·e dans les mêmes termes que ceux et celles du cycle 4, qui évoquent à côté de ces descriptions le terme même de *mépris*.
- 31 Deux formes différenciées de perception de mépris chez les élèves émergent alors : une perception de mépris par discrédit (cycle 4) et une perception de mépris par disqualification (cycle 3). Ces deux formes apparaissent motivées par deux moteurs différenciés provenant des enseignant·es, susceptibles d'expliquer ces perceptions : lorsque l'enseignant·e convoque le ressentiment dans son analyse réflexive de la tension verbale, il/elle confirme alors son usage discursif (cycle 4). Cependant, il n'en va pas de même lorsque l'enseignant·e convoque la frustration dont découle du regret (cycle 3).

4. Synthèse : les différentes formes de perception de mépris chez les élèves

- 32 À l'issue de l'analyse, deux comportements apparaissent chez les enseignant·es, dont nous avons décrit les caractéristiques dans le tableau suivant, qui donnent lieu à une même perception de mépris chez l'élève.

Tableau 1. – Perception du mépris.

Perception de mépris d'origine défensive (cycle 3)	Perception de mépris d'origine offensive (cycle 4)
Analyse interactionnelle	
L'enseignant·e cherche à <i>transformer le comportement</i> de l'élève et à ce qu'il ou elle se taise.	L'enseignant·e cherche à <i>rétablir le comportement initial</i> de l'élève et à ce qu'il ou elle se taise.
<i>Reproches à effet de polémique visant une injonction</i> → <i>disqualification</i>	<i>Injonctions fulgurantes</i> potentiellement assortie d'arguments à effet de polémique → <i>discrédit</i>
Non ménagement de la face de l'élève considérée en tort ou en faute : menace (en termes de non ménagement de la face), qualification péjorative.	Non ménagement de la face de l'élève considérée en tort ou en faute : menace (en termes de non ménagement de la face), qualification péjorative.
L'enseignant·e considère qu'il y a défaillance du cadre, des règles systématiques du fait d'une <i>éducation inexistante/à réaliser sur l'élève</i> .	L'enseignant·e considère qu'il y a défaillance du cadre, des règles systématiques reposant sur <i>passif interactionnel négatif pour la relation</i> .

L'enseignant·e discute la pertinence de son usage discursif, visant la disqualification de l'élève : prise de conscience de l'atteinte à l'intégrité (estime de soi) de l'élève devant tiers-témoins. Recherche du maintien d'une relation.	L'enseignant·e confirme son usage discursif, visant le discrédit de l'élève. Remise en cause d'une culture commune (culture de l'école vs culture de la famille) et plus largement du lien relationnel entre école et famille, enseignant·e/élève.
Point de vue de l'enseignant·e : la frustration et le regret.	Point de vue de l'enseignant·e : le ressentiment.
Les causes explicatives	
- Rupture interactionnelle : changement de comportement attendu (disqualification). - Colère issue de la faute commise par l'élève (escalade de la tension) qui s'atténue à postériori de l'interaction verbale.	- Rupture relationnelle à travers l'échec du respect du cadre : modification du comportement attendu (discrédit). - Agacement qui perdure à postériori de l'interaction verbale (animosité => l'autre devient méprisable) née du passif interactionnel récurrent, culture de la classe non partagée avec la culture de l'élève (voire de sa famille).

33 Pour conclure, nous relèverons que la perception de mépris ressentie par l'élève s'évalue à partir : i) du tort ou de la faute dont il/elle est incriminé·e ; ii) de la forme de la tension verbale véhiculée par l'enseignant·e qui a pour caractéristique de ne pas ou peu ménager la face de l'élève (axiologie négative); et iii) du sentiment de l'enseignant·e (frustration ou ressentiment). Nos résultats rendent ainsi compte de deux formes de perception de mépris :

- La première est *offensive*. L'enseignant·e y défend ses choix et l'importance d'interrompre le comportement inopportun de l'élève. Il ou elle convoque le ressentiment en se référant aux règles non respectées, spécifiques à l'interaction péda-go-didactique dont il/elle se considère comme garant·e. L'enseignant·e se trouve alors dans une position sur-énoncée assumée, considérée comme nécessaire au bon fonctionnement de la classe. Ce moteur de perception de mépris est un indicateur fort de relation interpersonnelle potentiellement conflictuelle.
- La seconde est *défensive*. L'enseignant·e remet en question les qualités de l'« enfant » pour avoir le comportement qu'il ou elle attend d'une « élève » mais discute à postériori ses stratégies discursives pour y parvenir. Il ou elle évoque la frustration non maîtrisée. L'enseignant·e se positionne alors paradoxalement en reconnaissant la nécessité d'intervenir tout en regrettant la forme utilisée. Ce moteur de perception de mépris est lui aussi un indicateur de relation interpersonnelle potentiellement conflictuelle, mais dont l'évolution peut être favorable à une interaction verbale coopérative du fait du retour même des enseignant·es.

34 Nos observations ont également mis en avant la corrélation entre perception de mépris et acte de condamnation portant sur le comportement ou sur l'être. Il convoque l'historicité interactionnelle des interactants, il est direct ou indirect et varie en intensité selon les émotions ressenties. Cependant, nos analyses ont également mis en avant la spécificité propre de la perception de mépris : elle est systématiquement accompagnée d'une qualification péjorative qui n'est pas ou peu ménagée, elle est

adressée devant les tiers-témoins (la classe) et vise une atteinte spécifique à la culture non partagée ou à l'intégrité de l'élève se percevant alors comme méprisé.e. Surtout on a observé un télescopage de valeurs inscrites dans des systèmes idéologiques différenciés : pour l'enseignant.e, le système idéologique repose sur des valeurs que les élèves doivent respecter, tandis que le système idéologique des élèves repose sur d'autres valeurs qui sont en opposition à celles de l'enseignant.e. Les valeurs des élèves peuvent entrer en contradiction avec celles de l'enseignant.e et, dans ce cas, les secondes prévalent sur les premières, ce qui peut conduire, selon la forme prise par la régulation de la tension, à une perception de mépris du côté des élèves.

- 35 Cette étude explique comment une certaine perception de mépris prend forme dans l'interaction verbale pédaogo-didactique. Cependant, ces résultats nécessitent d'être confortés par des études complémentaires visant à croiser les représentations des enseignant.es et des élèves. Elles devront permettre de mieux saisir la perception du mépris et, ainsi, les enjeux de la relation interdiscursive et, par-delà, ceux de la relation interpersonnelle en classe. Notre étude montre aussi qu'au cycle 3, les enseignant.es mènent une analyse réflexive pour comprendre les temps de tension verbale et leur possible remédiation, ce qui n'est pas le cas au cycle 4. Dans le cadre des formations initiales et continues des enseignant.es, tenir compte de ces résultats, et notamment des représentations contrastées côté enseignant.es vs côté élèves, liées à des systèmes de valeurs différenciés, pourrait ainsi avoir une incidence sur les régulations des montées en tension verbale et par-delà sur le climat de classe, voire sur la gestion de la classe elle-même.

BIBLIOGRAPHIE

- AUGER, Nathalie, FRACCHIOLLA, Béatrice, MOÏSE, Claudine & SCHULTZ-ROMAIN, Christina. (2010). Interpellation et violence verbale : essai de typologisation. *Corela, HS-8*. Disponible en ligne sur <<http://corela.revues.org/1023>> (consulté le 3 mai 2016).
- BERNARD BARBEAU, Geneviève. (2015). L'affaire *Maclean's* entre critique légitime, *bashing* et violence détournée : le rôle du ressentiment dans l'interprétation d'un discours controversé. *Semen, 40*, 111-118.
- BLETON, Paul, PONS, Christian-Marie & REY, Véronique. (2018). *Fil, boucle et réseau. Penser la communication*. Aix-en-Provence : PUP.
- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CASANOVA, Rémi & PESCE, Sébastien (dir.). (2015). *La violence en institution. Situations critiques et significations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DEBARBIEUX, Éric. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- FRACCHIOLLA, Béatrice, MOÏSE, Claudine, SCHULTZ-ROMAIN, Christina & AUGER, Nathalie (dir.). (2013). *Violences verbales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- HONNETH, Axel. (2006). *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- LORENZI, Nolwenn. (2015). *Violence verbale à l'école. Étude ethnographique et interactionnelle* (Thèse de doctorat non publiée). Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- MABILON-BONFILS, Béatrice. (2014). *L'invention de la violence scolaire*. Toulouse : Éres.
- MILLET, Mathias & THIN, Daniel. (2006). Ruptures scolaires et conflits de normes. *Nouveaux regards*, 32, 12-16.
- MOÏSE, Claudine, MEUNIER, Emmanuel & ROMAIN, Christina. (2015). *La violence verbale dans l'espace de travail. Analyses et solutions*. Paris : Bréal.
- MOÏSE, Claudine, AUGER, Nathalie, FRACCHIOLLA, Béatrice & SCHULTZ-ROMAIN, Christina (dir.). (2008). *La violence verbale*. Paris : L'Harmattan.
- NORDMANN, Jean-François. (2013). Formation à l'autorité : l'« assujettissement » scolaire, une visée impensée ? *Recherche & Formation*, 72, 97-107.
- PRAIRAT, Eirick. (2009). *La sanction en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- RABATEL, Alain. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23-42.
- REY, Alain. (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- RIVIÈRE, Jacqueline. (1972). La haine, le désir de possession et l'agressivité. Dans M. Klein & J. Rivière (dir.), *L'amour et la haine* (p. 9-71). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- ROBBES, Bruno. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- ROMAIN, Christina & REY, Véronique. (2017). Les normes discursives de la gestion de la tension verbale chez l'enseignant en école primaire. *Annales littéraires de l'université de Franche-Comté*, 973, 195-212.
- SEARLES, Harold. (2008). *L'effort pour rendre l'autre fou*. Paris : Gallimard.
- VOIROL, Olivier. (2015). Une critique immanente de la communication sociale. Sur quelques potentiels de l'approche honnéthienne. *Réseaux*, 193, 43-77.

NOTES

1. Polémique au sens d'un argument à charge de l'élève rendant compte d'une menace à la face par discrédit.
2. Conventions de transcription :

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
+, ++	pause très brève, brève
OUI	accentuation de la prononciation
<u>non</u>	chevauchement de parole
<u>mais</u>	
(.)	phonème non articulé/prononcé
[...]	interventions supprimées
P	intervention du ou de la professeure

3. Par ressentiment, on entendra la verbalisation par l'enseignant·e d'une certaine hostilité, voire d'une rancune à l'égard d'un comportement d'élèves.

RÉSUMÉS

Afin de confronter le recours au mépris de jeunes enseignant·es avec leurs propres représentations de leurs choix discursifs, nous avons suivi un groupe de 45 enseignant·es pendant leur premier semestre d'enseignement. Nous les avons confronté·es à des montées en tension verbale dont ils·elles ont été les protagonistes. Nous leur avons demandé leurs propres perceptions et analyses de ces échanges en tension. Le mépris est alors apparu dans deux contextes différents : lors de l'interaction verbale elle-même puis lors du retour sur la pratique discursive. Notre objectif était d'analyser le contexte d'émergence du mépris, sa structure et sa stratégie interdiscursive, et de comprendre ce choix en le confrontant notamment aux émotions négatives que les enseignant·es lui associent. Nous avons souhaité proposer une analyse du mépris d'un point de vue pragmatique, discursif et pathémique. À l'issue de cette analyse, deux formes de mépris sont apparues.

In order to confront the contempt of young teachers with their own representations of their discursive choices, we followed a group of 45 teachers during their first semester of teaching. We confronted them with rise in verbal tension of which they were the protagonists. We asked them for their own perceptions and analyzes of these exchanges in tension. The contempt then appeared in two different contexts: during the verbal interaction itself then during the return on the discursive practice. Our goal was to analyze the context of emergence of contempt, its structure and its interdiscursive strategy, and to understand this choice by confronting it with the negative emotions that teachers associate with it. We would like wished to propose an analysis of contempt from a pragmatic, discursive and pathemic point of view. At the end of this analysis, two forms of contempt are distinguished.

INDEX

Mots-clés : mépris, montée en tension verbale, interaction verbale en classe, mépris de défense, mépris d'offensive, représentation

Keywords : contempt, rise in verbal tension, classroom interaction, contempt of defense, contempt of offensive, representation

AUTEURS

CHRISTINA ROMAIN

Université Aix-Marseille

VÉRONIQUE REY

Université Aix-Marseille

NOLWENN LORENZI BAILLY

Université Grenoble Alpes